Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470205
Centre d'intérêt: 530

Bernard, Huguette.

L'apprentissage expérientiel / Huguette Bernard, Jean-Marc Cyr, France Fontaine. -- Version provisoire. -- Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, 1981.
66 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 65-66.

ISBN 2-920096-04-4

Descripteur(s): *Apprentissage parascolaire *Expérience

Identificateur(s) de nom: *Kolb, David

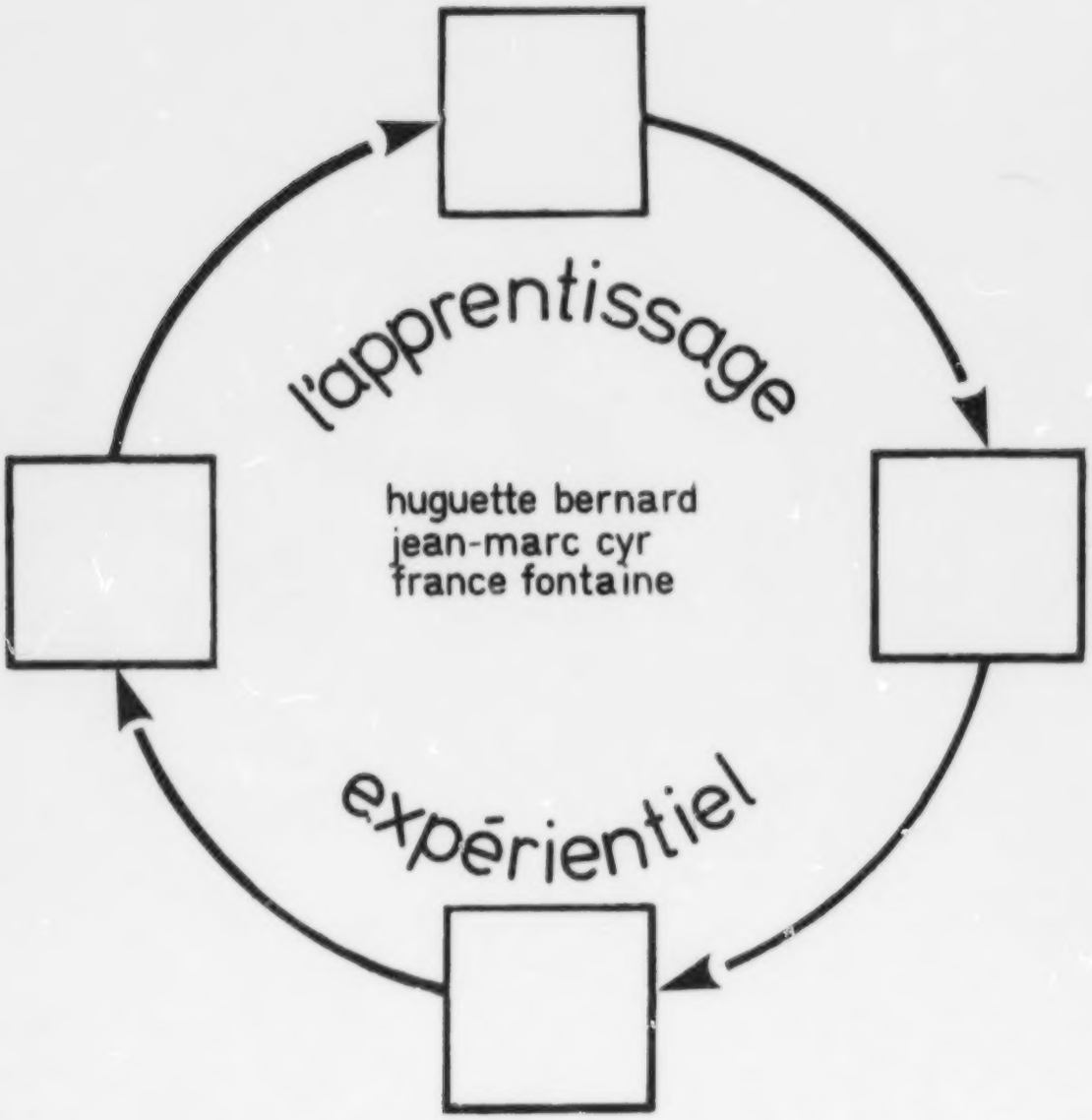
Identificateur(s) de sujet: *Apprentissage expérientiel

Chacun des cinq articles de ce cahier illustre une ou plusieurs des quatre étapes que l'on retrouve dans le cycle d'apprentissage expérientiel préconisé par David Kolb: l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite, l'expérimentation active.

Le premier article illustre les deux premières étapes du cycle. En définissant l'apprentissage expérientiel et les étapes du processus, le second article illustre la troisième étape. Les deux articles suivants constituent des applications du modèle et se situent à la quatrième étape du cycle. Enfin, le dernier article suggère des stratégies visant à faciliter à l'étudiant le passage de chacune des étapes.

Type de document: r

EDUQ 8470205



l'apprentissage expérientiel

huguette bernard
jean-marc cyr
france fontaine

service pédagogique
université de montréal

EDUQ 8470205

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Huguette Bernard
Jean-Marc Cyr
France Fontaine

Version provisoire *

Service pédagogique
Université de Montréal
1981

* *Ce document constitue la première étape d'un dossier sur le sujet. D'autres textes pourront s'ajouter au fur et à mesure de notre réflexion.*

Maquette de la couverture :

Danielle Leroux

Dactylographie :

Danielle Leroux
Lucie Perrault

ISBN2-920096-04-4
Dépôt légal, 1er trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec
Tous droits de reproduction,
d'adaptation ou de traduction réservés
Service pédagogique, Université de Montréal
Case postale 6128, Succursale " A "
Montréal, P.Q. H3C 3J7
(514) 343-7087

Table des matières

Présentation 5

Quelques problèmes en éducation 7
France Fontaine, conseiller pédagogique

L'apprentissage expérientiel : concept et processus 13
Jean-Marc Cyr, conseiller pédagogique

L'expérience m'a appris que 41
Huguette Bernard, conseiller pédagogique

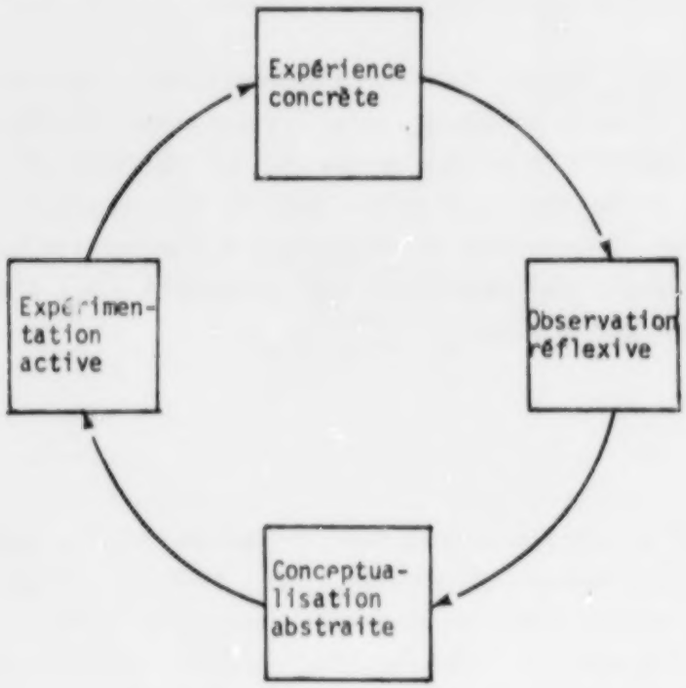
Flash sur des expériences universitaires 43
Luc Hétu, journaliste

Comment faciliter l'apprentissage expérientiel 55
Huguette Bernard et France Fontaine, conseillers pédagogiques

Bibliographie 63

Dans ce document consacré à *l'apprentissage expérientiel*, les articles s'enchaînent en une séquence qui illustre le modèle que nous avons privilégié. L'explication du modèle est présentée plus en détail dans le second article.

De plus, vous rencontrerez au début de chacun des articles le schéma qui apparaît ci-dessous. Un signe particulier (●) vous indiquera l'étape traitée (étapes que l'on retrouve dans le cycle d'apprentissage expérientiel que préconise David Kolb).



Le premier article, "Quelques problèmes en éducation", illustre les deux premières étapes du cycle, soit *l'expérience concrète* et *l'observation réflexive*. La présentation d'observations et de réflexions reliées au monde de l'éducation permet d'introduire le modèle d'apprentissage expérientiel en réponse aux problèmes soulevés dans ce texte.

Le second article définit ce qu'on entend par apprentissage expérientiel et présente les étapes du processus d'apprentissage par expérience. Cet article illustre la *conceptualisation du modèle*.

Les deux articles suivants, " L'expérience m'a appris que ... " et " Flash sur des expériences universitaires ", constituent en quelque sorte des applications de ce modèle. Le premier tente de démontrer que l'apprentissage expérientiel peut se vivre dans la vie de tous les jours. Le second est consacré au monde de l'éducation. On se situe alors à la quatrième et dernière étape du cycle, *l'expérimentation active*.

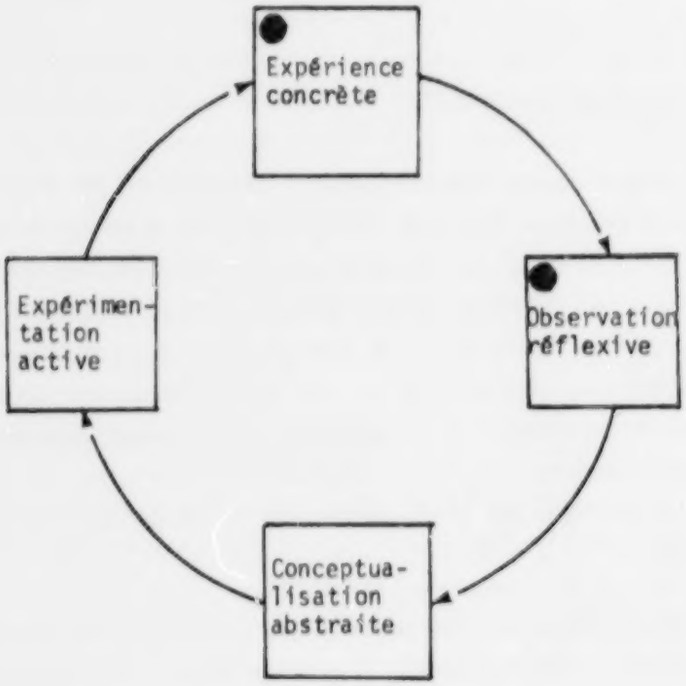
Le dernier article, " Comment faciliter l'apprentissage expérientiel ", ne traite pas d'une étape du processus, mais il suggère des stratégies visant à faciliter à l'étudiant le passage de chacune des étapes du cycle. Pour ce qui est de ce texte, nous nous sommes inspirés du document de M. Denis Pelletier [1], professeur en psychologie à l'Université Laval, qui a bien voulu également nous rencontrer, nous permettant ainsi d'échanger plus en profondeur sur le sujet.

---

1. PELLETIER, Denis, La psychologie cognitive et l'enseignement universitaire. Répertoire d'interventions pédagogiques. Québec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire, février 1974, Série technique, no 4, 67 p..

Quelques problèmes en éducation

France Fontaine, conseiller pédagogique



Ce premier texte présente certaines observations relatives à des expériences vécues en milieu éducatif. Ces constatations donnent suite à des réflexions permettant ainsi de présenter les deux premières étapes de l'apprentissage expérientiel, soit l'expérience concrète et l'observation réflexive.

Nous avons jumelé ces deux étapes dans un même article uniquement parce que c'était plus commode sur le plan de la lecture: il est plus facile de faire le lien entre les observations et les réflexions qui en découlent.

On verra ainsi à dégager une problématique, puis les caractéristiques d'un modèle éducatif pouvant contrer ces difficultés. Ce modèle fera l'objet de l'article qui suit celui-ci.

Le monde de l'éducation se porte-t-il bien? La pratique quotidienne d'un conseiller pédagogique permet de recueillir de nombreuses réflexions de professeurs et d'étudiants qui laissent soupçonner un certain malaise à la base de notre enseignement.

Des étudiants désintéressés

Ainsi, il n'est pas rare que des professeurs désespèrent de voir leurs étudiants accorder quelques heures à l'étude de leur domaine du savoir (histoire, sciences, etc.). Ces derniers, cependant, se montrent fort intéressés par ce que les journaux et la télévision leur présentent concernant ces mêmes domaines du savoir. On entend aussi des professeurs de cegep et d'université se plaindre de ce que leurs étudiants trouvent difficilement des sujets de travaux ou de thèses. On constate également que plusieurs étudiants abandonnent leur programme d'études, et ce, à tous les niveaux du système scolaire, et deviennent ce qu'on appelle communément des "drop out".

Devrait-on laisser s'amenuiser la curiosité qui anime les jeunes enfants, qui les pousse à poser des questions, à vouloir savoir les pourquoi et les comment des choses? Pourquoi autant d'étudiants sont-ils désabusés? Aurait-on étouffé leurs questions en leur présentant plutôt l'aspect logique de la discipline? Quittent-ils le milieu scolaire parce qu'il ne répond pas à leurs interrogations, qu'il ne les stimule pas?

Une enquête sur les conditions de vie de la population étudiante universitaire du Québec, menée par deux sociologues de l'Université de Montréal, MM. Marcel Fournier et Pierre Dandurand [1]*, rapporte que, pour plus de la moitié des étudiants, ce qui importe d'abord c'est d'obtenir un diplôme. De plus, Luc Hétu, journaliste collaborant à ce dossier, a recueilli ces propos de la part d'étudiants: "En général, les professeurs se contenteraient de "donner" ce qui a été décidé que les étudiants devraient "recevoir" sagement; ils se contenteraient même de former d'autres professeurs*

1. DANDURAND, Pierre, FOURNIER, Marcel, HETU, Chantal, Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise, Département de sociologie, Université de Montréal, mai 1979, 195 pages et 58 pages en annexe.

d'université." "Qu'est-ce que l'éducation, sinon apprendre à se conformer à un moule pour ensuite apprendre à s'en libérer rapidement!" lançait également un professeur de l'Université de Montréal.

Pourquoi tant d'étudiants semblent-ils convaincus que l'université n'accorde aucune importance à leur expérience personnelle, à leurs besoins spécifiques? Pourquoi sont-ils si nombreux à avoir démissionné et à se dire que l'université n'est qu'une formalité pour atteindre ce qu'ils veulent, et qu'ils apprendront sans doute une fois rendus sur le marché du travail? Ce type de comportement indiquerait-il qu'ils ressentent le milieu scolaire comme artificiel, sans grand lien avec leur vie actuelle et future?

Les liens entre la théorie et la pratique

Bon nombre de professeurs déclarent qu'il faudrait dépister à l'admission, ou sinon dès les premiers mois d'études, les quelques candidats qui ne pourront faire carrière dans la discipline choisie. Il est malheureux, selon eux, que des étudiants de deuxième et de troisième année, ou même de maîtrise, aient à se rendre compte, à la suite de leur premier contact avec la pratique de la discipline, qu'ils doivent se réorienter à cause de leur manque d'intérêt ou de capacités spécifiques.

Peut-on imaginer qu'il existe un tel clivage entre l'enseignement et la pratique de la discipline, que l'étudiant puisse en arriver si tardivement à une véritable compréhension de ce que représente sa discipline, de ce qu'il veut et peut réaliser dans le cadre de celle-ci? Pense-t-on à tout ce gaspillage de temps et d'argent pour l'étudiant, l'institution d'enseignement, la société?

D'autres types de problèmes apparaissent dans notre système éducatif. Par exemple, plusieurs étudiants mentionnent que leur professeur ne fait pas les liens entre les diverses parties de son cours, avec les cours donnés par les autres professeurs, avec les travaux, laboratoires, stages... qui font suite. De leur côté, les professeurs dénoncent les étudiants qui compartimentent leur savoir, qui mettent leurs différentes connaissances

dans autant de tiroirs. Ils déplorent que les étudiants ne semblent plus se souvenir de la matière vue dans un cours précédent, matière qui serait bien nécessaire à la compréhension du cours dont ils ont la responsabilité. Cependant, ils déclarent que, pour leur part, il n'est pas question de "nourrir les étudiants à la cuillère", que c'est aux étudiants de faire la synthèse des différentes connaissances apprises.

De toute façon, le problème subsiste: les programmes, tels qu'ils sont conçus actuellement, présentent peu d'activités permettant de faire des synthèses. Il s'agit trop souvent d'un découpage de cours en crédits répartis de façon à obtenir une tâche professorale équivalente. Comment l'étudiant s'y retrouve-t-il dans ce dédale d'activités trop souvent disparates? Peut-on le blâmer de ne pas être en mesure de faire des liens que certains de ses professeurs auraient de la difficulté à faire eux-mêmes, leur propre apprentissage ne les ayant pas favorisés sur ce plan?

On observe que le corps professoral de certains départements est divisé quant aux apprentissages dits "théoriques et pratiques". On a même pu entendre des professeurs qui oeuvrent dans le champ pratique de la discipline se plaindre d'être dévalorisés par le système, autant par leur statut professoral (il peut exister deux types de statut professoral selon qu'on se loge à l'enseigne de l'enseignement théorique ou pratique) que par le peu de considération que le milieu accorde à leur travail.

Faut-il s'étonner des plaintes des professeurs observant que les étudiants intègrent mal la théorie et la pratique, en considérant à quel point on a institutionnalisé la distinction entre la théorie et la pratique, entre la connaissance et l'expérience? Comme on en est encore à opposer pensée et expérience, est-il surprenant de voir nos institutions et nos professeurs chercher à se dégager de l'aspect expérientiel pour se consacrer à des tâches considérées comme étant plus valorisantes?

Mais quel type d'enseignement faudrait-il?

Il n'est pas facile de trouver un fil conducteur parmi ces diverses observations et réflexions, et de déduire un modèle éducatif permettant de contrer les divers problèmes mentionnés. Essayons tout de même d'esquisser les caractéristiques auxquelles devrait répondre ce modèle.

Les théories de l'apprentissage nous indiquent qu'un étudiant ne peut apprendre que lorsqu'un apprentissage lui est significatif. Si l'enseignement partait du concret de l'étudiant, de son propre cheminement, il serait plus intéressé. Peut-on penser un enseignement où le vécu de l'étudiant ne sera pas relégué aux oubliettes dès qu'il franchit le pas de sa classe? Où l'expérience aura sa place et où toutes les expériences ne seront pas fragmentées?

Y a-t-il moyen d'imaginer un enseignement qui ne fasse pas obstacle aux besoins de l'étudiant tout en respectant certaines obligations de l'environnement (les autres étudiants, la discipline, la profession, etc.)?

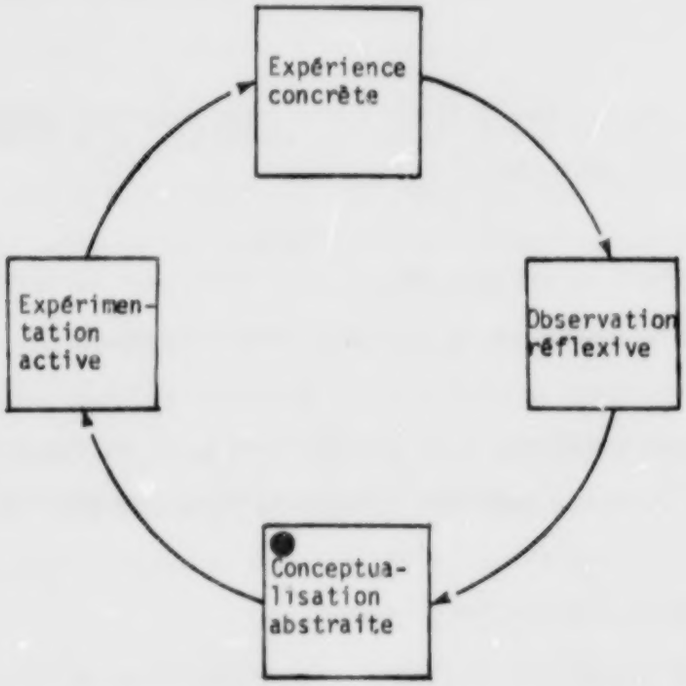
Peut-on concevoir un système éducatif où pensée et expérience ne seront pas opposées?

Peut-on concevoir un système éducatif où l'étudiant pourra faire son propre cheminement?

Peut-on concevoir un système éducatif où la connaissance sera un moyen plutôt qu'une fin?

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL : CONCEPT ET PROCESSUS

Jean-Marc Cyr, conseiller pédagogique



Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel? Quel en est le processus? Quelles en sont les conditions essentielles? Quels en sont les avantages pédagogiques?

Pour répondre à ces questions, l'auteur de cet article s'est très largement inspiré de la philosophie de John Dewey pour qui " l'éducation est un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience ".

" Da-de-bo-bou-a-a-gou? " C'est ainsi que j'ai commencé à parler. J'ai appris à parler en parlant. J'ai également appris à marcher en marchant, à aller en bicyclette en allant en bicyclette ... J'ai même appris à bricoler en bricolant. Et vous, avez-vous appris à enseigner en enseignant?

A première vue, un fait semble indéniable : nous apprenons beaucoup de choses " en faisant des choses ".

Ce n'est là pourtant qu'une demi-vérité, car, comme nous le verrons dans cet article, *il ne suffit pas de " faire " pour apprendre.*

Si " apprendre par expérience " ne veut pas dire qu'il suffit de " faire " pour apprendre, qu'est-ce donc que " l'apprentissage par expérience "?

I- L'apprentissage expérientiel : concept

Expérience

L'homme fait constamment l'expérience de quelque chose. Il fait l'expérience de la vie intra-utérine, l'expérience de sa naissance, l'expérience de l'amour, l'expérience d'un métier ou d'une profession ... et il en va ainsi de suite, toute sa vie durant.

Toutes ces expériences peuvent en fait se définir comme des *situations d'interaction entre l'homme et son environnement.* Pour bien comprendre cette définition de " l'expérience ", examinons chacun des termes de l'énoncé.

Environnement. L'environnement, c'est tout ce qui nous entoure. C'est l'univers des choses de la nature (physique, chimique, biologique) ainsi que l'univers social (c'est-à-dire des hommes en rapport avec d'autres hommes).

Cet environnement, à la fois naturel et social, est en perpétuel changement et nous stimule constamment. Il est susceptible d'influencer notre comportement et de réagir à l'action que nous pouvons exercer sur lui.

Individu. L'individu dont il est ici question, c'est l'homme dans toute sa totalité, dans toute sa globalité, avec sa part de conscient et d'inconscient, avec son bagage héréditaire, avec ses désirs, ses attentes, ses aspirations, ses intérêts, ses besoins, ses croyances, ses valeurs, ses projets... mais aussi avec ses préjugés et ses tabous.

L'homme n'est pas un objet quelconque, inflexible et stable, mais un être complexe en perpétuel devenir, se transformant constamment de l'intérieur par suite des interactions qu'il établit avec son environnement.

Interaction. Le mot " interaction " signifie ici une action réciproque, un échange, une transaction entre l'homme et son environnement. En d'autres mots, l'action initiale (qu'elle vienne de l'homme ou de son environnement) doit produire une réaction, une action en retour, des effets, des conséquences qui affectent à leur tour celui qui a initié l'action.

" On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve* - signification que le terme *expérimentation* explicite plus nettement. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière." [1]

Situation. C'est l'ensemble des relations qui existent, à un moment donné, entre un individu et son environnement.

Expérience éducative

Une expérience éducative [2], c'est toute expérience qui respecte deux grands principes absolument indissociables l'un de l'autre : le principe de la continuité et le principe de l'interaction.

Le principe de la continuité signifie que l'expérience que vit actuellement un individu doit tenir compte de ses expériences antérieures et préparer ses expériences ultérieures.

1. DEWEY, John, Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation (Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, Macmillan, 1916), trad., Gérard Delecalle, Paris : Armand Colin, 1975, p. 173.
2. Pour comprendre davantage ce point de vue de John DEWEY, lire notamment les chapitres 2 et 3 *in* Expérience et éducation (Experience and Education, Kappa Delta Piatoffin, 1938), trad. Marie-Anne Carroi, Paris : Editions Bourrelier, 1947, pp. 41-62.

En d'autres mots, ce qu'un individu a déjà appris par expérience doit pouvoir lui servir pour guider l'action immédiate qu'il exerce sur son environnement. De même, ce qu'il apprendra de l'expérience actuellement en cours devra à son tour pouvoir lui servir pour guider son action ultérieure dans de nouvelles situations.

Le principe de l'interaction signifie que toute expérience doit correspondre à une interaction situationnelle entre :

- les " *états subjectifs* " de la personne qui " expériencie " (ce qu'elle est à ce moment-là, avec ses besoins, ses désirs, ses attentes, ses aptitudes, etc.)
- et les " *conditions objectives* " de l'environnement tant physique que social (ce qu'ils sont à ce moment-là : les lieux de l'expérience, les objets en présence, l'organisation sociale, etc.)

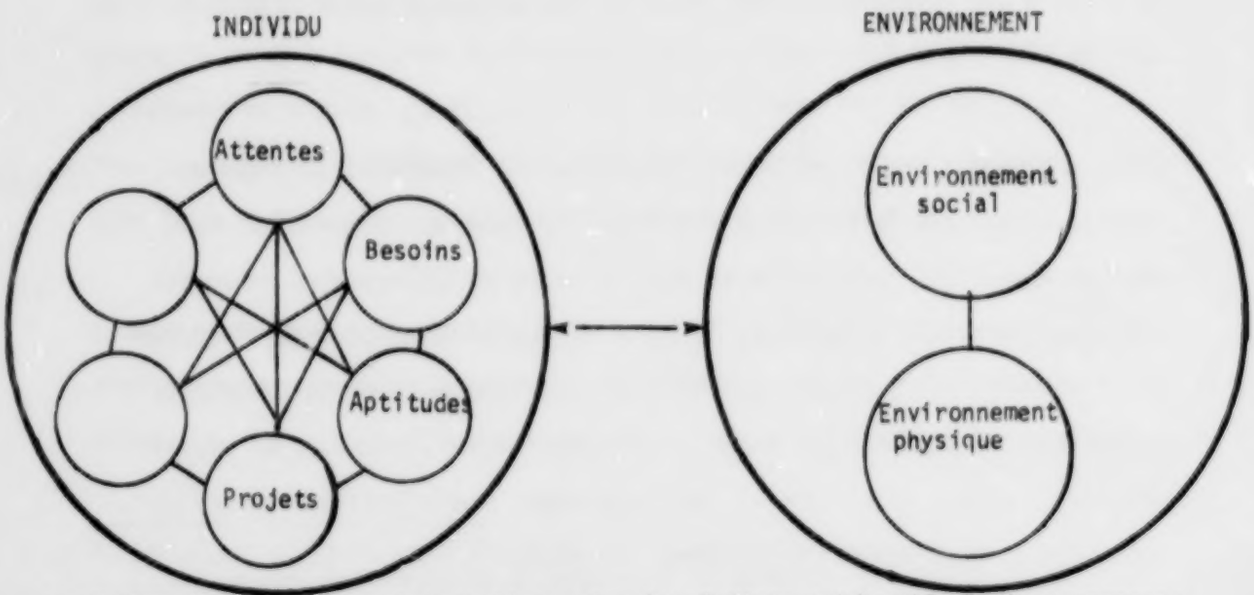


Schéma illustrant une interaction entre les " états subjectifs " d'une personne et les " conditions objectives de son environnement, à un moment donné " x ".

En vertu de ce principe d'interaction, il faut accorder un poids égal aux deux facteurs en présence. Ce qui n'est pas le cas, lorsque l'individu ne fait que subir les conditions de l'environnement qu'on lui impose, ou lorsque l'environnement est entièrement subordonné aux états subjectifs de l'individu.

En somme, une expérience est " éducative " :

- dans la mesure où les conditions de l'environnement sont en *interaction* avec les besoins et les capacités de celui qui expériencie,
- et dans la mesure où l'expérience ainsi vécue présente une *continuité* avec les expériences antérieures et ultérieures.

Apprentissage

La plupart des psychologues définissent l'apprentissage comme un changement de comportement.

Cette définition décrit toutefois le résultat ou le produit de l'apprentissage et non pas le processus par lequel on apprend. Comme c'est ce dernier aspect qui nous intéresse dans le cadre de cet article, on voudra bien nous permettre de partager le point de vue de Dewey pour qui " apprendre " signifie non seulement acquérir la connaissance de certaines choses (c'est-à-dire découvrir les liens qui existent entre les choses et pouvoir définir la nature de ces liens), mais également savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses.

Le lecteur l'aura sans doute noté : du point de vue de l'apprentissage expérientiel, la " connaissance " ne peut être considérée comme une fin en soi. Elle doit être vue comme un moyen. Comme un moyen d'accroître notre compréhension de soi, des hommes et des choses de la nature. Et, ce faisant, la " connaissance " devient un instrument qui nous permet d'accroître l'efficacité de notre action.

C'est donc de l'apprentissage " efficace " dont il sera ici question, c'est-à-dire de l'apprentissage qui perdure et qui peut être réutilisé dans d'autres situations.

Au sens où nous l'entendons ici, *l'apprentissage consiste donc à saisir les rapports de causalité qui existent entre les choses et à savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses.*

Apprentissage par expérience

Apprendre par expérience est une démarche de connaissance qui peut être accomplie de deux manières différentes. On peut apprendre par expérience en suivant la méthode des essais et des erreurs (dans ce cas, nous parlons d'expérience empirique) ou en procédant selon la méthode expérimentale (nous parlons alors d'expérience réflexive[1]).

L'expérience empirique consiste à faire divers essais en divers sens afin d'obtenir un résultat heureux. En d'autres mots, on essaie quelque chose puis, si cela ne fonctionne pas, on essaie autre chose. On procède

1. A propos de cette distinction entre l'expérience empirique et l'expérience réflexive, lire notamment le chapitre 11 *in* Démocratie et éducation, *op. cit.*, pp. 173-186.

ainsi à tâtons, par essais et erreurs, jusqu'à ce que quelque chose fonctionne. Dès lors, on répète dans de nouvelles situations ce qui nous a antérieurement permis d'obtenir de bons résultats.

. L'expérience empirique est une démarche de connaissance " aveugle ". Elle est la plupart du temps guidée par les impulsions du moment. Elle n'a généralement pas de but particulier, sinon celui de satisfaire une curiosité ou un caprice passager.

. L'expérience empirique est une démarche de connaissance " accidentelle ". La solution d'un problème est trouvée tout d'un bloc et d'un seul coup, au cours des essais effectués au petit bonheur, sans méthode. C'est " le cri d'Archimède ", la pensée préalable en moins.

. L'expérience empirique est une démarche de connaissance " superficielle ". Elle permet évidemment de voir certains liens entre les choses sans toutefois réussir à les percevoir et à les expliquer clairement.

. Les expériences empiriques s'effectuent généralement de manière décousue, sans qu'il y ait un lien de continuité de l'une à l'autre.

. L'expérience empirique est à la merci des événements. Elle permet assez peu de faire face aux situations qui diffèrent tant soit peu de celles auxquelles nous sommes habitués de répondre. L'expérience empirique a peu d'emprise sur le changement.

. L'expérience empirique associe très peu la pensée à l'action.

L'expérience réflexive procède d'une toute autre manière. Elle consiste essentiellement à expérimenter des idées, non pas en tentant sa chance, mais en suivant les règles de la méthode scientifique [1]. Sa démarche consiste à poser certains gestes, à observer les résultats ainsi obtenus, puis à tenter de les expliquer à l'aide d'hypothèses qui sont soumises au test de la réalité.

L'expérience réflexive est donc une démarche de connaissance lucide et intentionnelle, continue et progressive, qui associe très étroitement la pensée et l'action en faisant d'eux des partenaires tout à fait indissociables. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action. L'action valide la réflexion et la réflexion développe les capacités de contrôle de soi et de son environnement. *Contrôle de soi* veut dire être de moins en moins à la merci de nos impulsions et de nos caprices. *Contrôle de son environnement* veut dire être de moins en moins à la merci des événements.

Pour toutes ces raisons, va-t-il sans dire, seule la méthode de l'expérience réflexive peut véritablement permettre de réaliser des expériences éducatives au sens où nous l'avons antérieurement défini.

---

1. Sur le sujet, lire notamment le chapitre 5 *in* Les conditions de l'esprit scientifique, Jean Fourastié, Paris : Gallimard, coll. " Idées ", 1966, pp. 125-173.

Apprentissage expérientiel

Le terme " apprentissage expérientiel " veut dire ici [1] apprendre par la méthode de l'expérience réflexive.

II- L'apprentissage expérientiel : processus

Nous n'avons pas la prétention de connaître tous les modèles d'apprentissage expérientiel. Nous en découvrons constamment de nouveaux. Ce fait ne doit cependant pas nous empêcher de souligner que tous les modèles dont nous avons à date pris connaissance se complètent admirablement bien.

Pour diverses raisons, nous ne pouvions présenter ici chacun de ces modèles [2]. Nous avons donc décidé d'en combiner trois : " la méthode d'une expérience éducative " de John Dewey, " le modèle d'apprentissage expérientiel " de David Kolb et, finalement, " le modèle d'apprentissage expérientiel " de James Coleman.

---

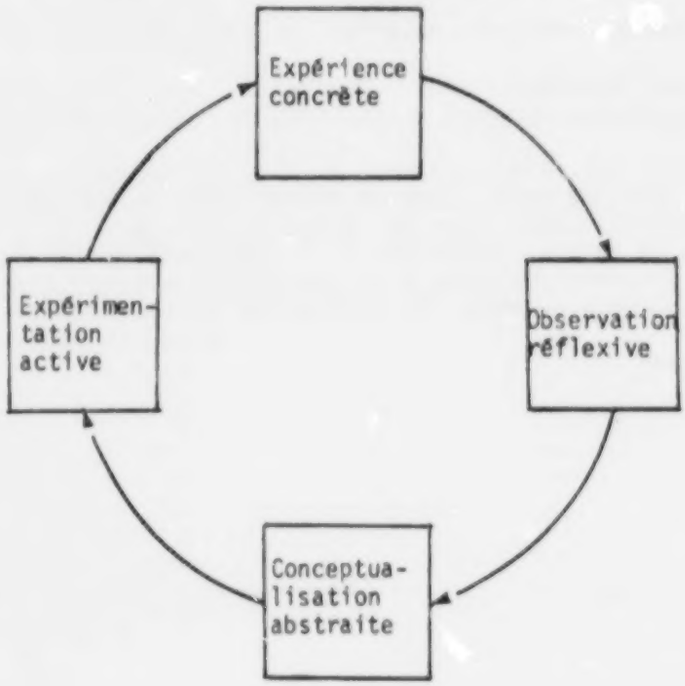
1. Le terme " apprentissage expérientiel " est un néologisme américain qui, bien qu'il soit de facture récente, recouvre déjà plusieurs acceptions. A ce sujet, nous conseillons la lecture des ouvrages suivants : " Differentiation of Concepts of Experiential Education ", Daniel S. ARNOLD, chap. 2 *in* Experiential Education : A New Direction for an Old Concept, Daniel S. ARNOLD & als., 1973, ERIC ED 086 079, pp. 4-13; " The Boom in Experiential Learning ", Morris T. KEETON & Pamela J. TATE, New Directions for Experiential Learning, 1978, no 1, pp. 1-8; Rationales for Experiential Education, Robert F. SEXTON & Richard A. UNGERER, ERIC/Higher Education, Research Report no 3, Washington : American Association for Higher Education, 1975.

2. Ce n'est que partie remise. Nous comptons en effet publier un document beaucoup plus étoffé sur la question, au cours des prochains mois. D'ici là, le lecteur peut toujours se référer aux ouvrages mentionnés dans notre rubrique " Bibliographie ".

Nous avons choisi Dewey, parce que sa pensée sert de toile de fond à notre article. Kolb, parce que sa pensée rejoint celle de Dewey et que sa présentation graphique illustre le processus de manière à nous en donner une mémoire visuelle durable. Coleman, finalement, parce que sa pensée est au même diapason que celles de Dewey et de Kolb, tout en les complétant à certains égards, notamment au niveau de ce que nous appellerons plus loin " l'observation réflexive ".

Ceci étant dit, venons en donc à la description même du processus.

Le processus d'apprentissage expérientiel suit un cycle qui comporte quatre phases : 1) l'expérience concrète, 2) l'observation réflexive, 3) la conceptualisation abstraite et 4) l'expérimentation active.



L'*expérience concrète* consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.

Le point de départ du processus d'apprentissage expérientiel consiste donc à prendre contact directement et personnellement avec la réalité, que cette réalité soit de grandeur nature ou microcosmique.

Nous disons " prise de contact direct et personnel " afin de bien mettre en évidence que celui qui fait une expérience concrète est d'abord et avant tout un "acteur " et non pas un spectateur. En tant que tel, il doit s'engager dans l'action, s'impliquer personnellement dans un événement, faire partie de la situation. Il doit faire quelque chose de concret avec des objets réels et avec du vrai monde : dire quelque chose à d'autres personnes, accomplir une activité avec elles, manipuler des objets (instruments, machines, matériel) et ainsi de suite, agir et réagir à son environnement.

Par ailleurs, pour que cette prise de contact avec la réalité devienne une expérience de nature " réflexive ", il est essentiel que la situation d'expérience concrète comporte des difficultés ou des problèmes qui obligent à penser.

" A première vue, on pourrait croire que les méthodes scolaires qui ont cours répondent bien aux exigences requises. Donner des problèmes à résoudre, poser des questions, assigner des tâches, faire ressortir des difficultés, constitue une grande part du travail scolaire. Mais il est indispensable de distinguer entre des problèmes réels et des problèmes fictifs. Les questions suivantes peuvent aider à établir la distinction.
a) Y a-t-il autre chose qu'un problème? La question est-elle posée naturellement dans le cadre d'une situation ou d'une expérience personnelle? Ou bien, est-ce une question abstraite, un problème simplement destiné à enseigner quelque chose sur un sujet scolaire? Est-ce que ce qui est demandé conduira l'élève à observer et à expérimenter en dehors de l'école?
b) Est-ce un problème qui intéresse personnellement l'élève, ou est-ce un problème proposé par le maître ou le manuel et qui devient un problème pour l'élève uniquement parce qu'il doit le résoudre pour obtenir la note requise, passer dans la classe supérieure ou s'attirer les bonnes grâces du maître? "[1]

Bref, il importe que les problèmes soient des problèmes réels, qu'ils se posent tout naturellement d'eux-mêmes en cours d'expérience, qu'ils paraissent importants aux yeux de celui qui " expériencie ", qu'ils soient perçus par celui-ci comme ses problèmes et qu'ils suscitent chez lui le désir de les solutionner de manière " réfléchie ".

A ce moment-ci, il est essentiel que l'acteur suspende momentanément son activité pour mieux réfléchir à ses problèmes et à la manière de les solutionner. Ce qui nous amène à parler des deux phases suivantes du processus d'apprentissage expérientiel : l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite.

---

1. DEWEY, John, Démocratie et éducation, *op. cit.*, pp. 189-190.

L'observation réflexive consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.

La pensée ne fonctionne pas à vide. Elle doit disposer d'un certain nombre de *données* pour pouvoir amorcer son travail de réflexion. En effet,

> " La matière de la pensée n'est pas des pensées mais des actions, des faits, des événements et les relations des choses. En d'autres termes, pour penser effectivement on doit avoir eu ou avoir maintenant des expériences qui fourniront les moyens de faire face à la difficulté présente. " [1]

Cette brève citation nous éclaire sur le type de données qu'il nous faut recueillir ainsi que sur les sources à consulter pour se procurer de telles données.

L'investigation de l'expérience immédiate. Notre tâche consiste ici à faire des observations sur l'expérience qui vient d'être momentanément suspendue. Pour ce faire, il s'agit de se poser des questions telles que : Que s'est-il exactement passé dans telle ou telle situation? Quelles actions ai-je posées? Quels effets ou résultats ont-elles produits? Quels gestes les autres ont-ils posés? Comment ai-je alors réagi? Quelles étaient à ce moment-là les conditions de l'environnement? Quelles furent les difficultés rencontrées? Pourquoi? etc. Soulignons ici qu'il importe de noter nos observations, le plus fidèlement possible, sans schéma conceptuel préconçu qui risquerait de filtrer nos perceptions.

---

1. DEWEY, John, Démocratie et éducation, *op. cit.*, p. 192.

Il serait ici souhaitable de profiter de l'occasion pour relever les impressions, sensations et sentiments que nous avons éprouvés lors de cette expérience. Nous avons en effet déjà souligné que l'expérience concrète nécessite l'engagement actif de soi dans l'expérience. De ce fait, nos actions entraînent des conséquences qui, parce qu'elles nous sont parfois agréables et d'autres fois désagréables, influent positivement ou négativement sur notre démarche d'apprentissage. Autrement dit, l'expérience concrète s'accompagne toujours d'émotions plus ou moins prononcées qui déterminent largement notre désir d'apprendre et l'ampleur de nos efforts à compléter les autres phases du cycle d'apprentissage. Par voie de conséquence, nous pouvons dire qu'elles déterminent en grande partie la qualité de nos apprentissages et de nos expériences ultérieures. D'où la nécessité de nous interroger sur nos états affectifs : Comment me suis-je senti dans telle ou telle situation? Quels sentiments ai-je alors éprouvés? Cette expérience me fut-elle agréable ou désagréable? Pourquoi? etc.

La révision de nos expériences antérieures. Il s'agit ici de passer en revue nos expériences antérieures et de se remémorer celles qui présentent quelque similitude ou ressemblance avec la situation problématique à laquelle nous sommes confrontés.

Nous ne saurions suffisamment insister sur l'importance d'accomplir cette démarche et de l'accomplir consciencieusement. En effet, comme nous sommes constamment en interaction avec notre environnement, notre patrimoine expérientiel s'enrichit tout le temps. Il serait alors assez surprenant

que nous ne puissions trouver ici ou là, parmi nos expériences antérieures, quelques précieuses ressources pour résoudre les problèmes spécifiques qui stimulent actuellement notre pensée. Certains prétendent même que l'Homme possède en lui-même les réponses à la plupart des questions qu'il se pose.

Le recours aux expériences vécues par d'autres. L'investigation de l'expérience immédiate et le souvenir de nos expériences antérieures ne sont évidemment pas les seuls moyens disponibles pour se procurer des données. On peut lire des volumes, des rapports, des mémoires, des récits ...; consulter des journaux de bord, des carnets de route, des archives, des annuaires, des encyclopédies...; consulter des banques d'information automatisées; écouter et voir des documents audiovisuels; assister à des conférences et discuter avec des gens plus expérimentés que nous, etc. En somme, on peut se procurer des données non seulement en considérant nos expériences actuelles et antérieures mais aussi en ayant recours aux expériences vécues par d'autres.

Ce recours aux expériences des autres *pour se procurer des données* comporte cependant un grand danger. Dewey nous en prévient dans le texte suivant :

> ... " il appartient à l'éducation de nous faire acquérir la capacité de suppléer à l'étroitesse de nos expériences personnelles directes par l'utilisation des expériences des autres. Néanmoins, il faut tenir pour mauvais le recours aux autres pour se procurer des données (que ce soit en lisant ou en écoutant). Car il est malheureusement fort probable que les autres, le livre ou l'enseignant, fourniront des solutions toutes faites au lieu d'offrir un matériel que les élèves auront à adapter eux-mêmes aux questions à résoudre. " [1]

Cette remarque ne veut pas dire pour autant qu'il faille rejeter tout recours aux autres pour se procurer des données. C'est en fait une démarche qui peut être fort recommandable 1) à la condition que les " autres " ne constituent pas le seul moyen de nous procurer des données et 2) à la condition de prendre des précautions pour que les données ainsi recueillies ne nous empêchent pas de *penser par nous-mêmes*.

Le recours aux autres peut également être utile à d'autres fins. Il nous permet de confronter nos observations, nos réactions, nos émotions, nos impressions et nos réflexions avec celles des autres. Ce faisant, il nous permet de voir nos problèmes sous différents angles, de différents points de vue, selon différentes perspectives. En d'autres mots, le recours aux autres est une démarche importante de l'observation réflexive, parce qu'il nous permet de corriger nos perceptions et d'élargir notre vision des choses.

---

1. DEWEY, John, Démocratie et éducation, *op. cit.*, p. 193.

Les réflexions. Il ne faudrait pas croire que notre pensée reste inactive tout au cours de cette phase de cueillette des données. Au fur et à mesure qu'elles sont recueillies, notre pensée commence à les interpréter. Elle établit des rapports entre les actions posées et leurs conséquences. Elle dégage ainsi certaines significations qui nous permettent de comprendre la situation particulière que nous avons vécue à l'étape de l'expérience concrète. En fait, si cette situation se présentait à nouveau, *de manière identique, dans les mêmes conditions*, nous serions ici en mesure d'anticiper les effets de notre action.

Dans le domaine des relations humaines et sociales, il est cependant assez rare que les situations se répètent de manière identique. Il devient alors essentiel que notre compréhension des choses déborde l'événement spécifique, la situation particulière ou le fait isolé. Il nous faut acquérir une compréhension des choses qui puisse s'appliquer à un ensemble plus vaste de situations particulières. Autrement dit, il nous faut découvrir les principes généraux qui nous permettront d'affronter de nouvelles situations. Ce qui nous amène à parler de l'étape de la conceptualisation abstraite.

La conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.

Cette étape-ci est tellement bien connue de nos milieux universitaires qu'il n'y a pas lieu de l'expliciter plus qu'il ne le faut.

Disons tout simplement que notre pensée doit ici *imaginer des liens encore inaperçus* entre les diverses données recueillies à l'étape de l'observation réflexive.

Cet effort de notre pensée implique donc un acte d'imagination, d'invention ou de création " personnelle ". Cela va de soi, direz-vous! Pourtant, que faisons-nous chaque fois que nous donnons la réponse à un problème, que nous donnons la théorie qui fournit l'explication logique et cohérente à un ensemble de faits, d'événements ou de situations? N'empêchons-nous justement pas l'étudiant de penser par lui-même? En effet, la théorie divulguée devient pour lui une donnée supplémentaire qui s'ajoute tout simplement aux autres données accumulées à l'étape de l'observation réflexive. Ce faisant, l'étudiant ne peut plus imaginer de liens. Il ne peut donc plus penser par lui-même, car penser veut justement dire " créer des liens ".

L'étape de la conceptualisation abstraite nécessite donc que l'étudiant effectue lui-même les analyses et les synthèses qui le conduiront à créer ses propres concepts, à échafauder ses propres hypothèses, principes, théories... et cela, même si l'humanité les a découverts depuis belle lurette [1].

Par ailleurs, imaginer des liens ne veut pas dire pour autant que ces liens existent réellement. Pour le savoir, il nous faut les vérifier dans des situations réelles et concrètes. Ce qui nous amène à parler de l'étape de l'expérimentation active.

---

1. Ceci étant dit, il ne faudrait pas croire que le professeur n'a aucun effort à fournir à cette étape-ci du processus d'apprentissage expérientiel. Il a le devoir d'aider l'étudiant à développer au maximum ses habiletés à conceptualiser. Il a la responsabilité d'établir des conditions propices au développement de la pensée et de la méthode de penser.

L'expérimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité.

Le moment d'arrêt réflexif est maintenant terminé. Il est temps de reprendre le cours de nos activités et de vérifier le bien-fondé de nos pensées.

En fait, il s'agit ici de confronter nos concepts, principes, théories et autres généralisations du genre avec la réalité. Autrement dit, est-ce que les liens, liaisons, rapports que nous avons imaginés existent réellement? Est-ce que les effets, conséquences, résultats que nous avons anticipés se produisent effectivement? Est-ce que les solutions que nous avons imaginées nous permettent de résoudre adéquatement les problèmes auxquels nous sommes confrontés?

Cette étape-ci du processus d'apprentissage expérientiel nous ramène donc au niveau de l'action, du réel et du concret. Ce qui ne veut pas dire que nous revenons à l'étape de l'expérience concrète. En effet, à cette étape-ci, il ne s'agit plus de vivre un nouvel événement en toute ouverture d'esprit, mais de poser délibérément des gestes qui sont en quelque sorte dictés (suggérés) par les idées que nous avons imaginées à l'étape de la conceptualisation abstraite. Nous n'agissons donc pas ici par intuition... Nous avons des idées à éprouver, des solutions à essayer, des théories à vérifier. De ce fait, notre action est toute orientée vers un objectif de connaissance. Elle est intentionnelle, délibérée, lucide...

Nous savons où nous allons, ce que nous ferons et ce que nous ne ferons pas; nous croyons aussi savoir ce qui va se produire en réaction à notre action... En somme, ce qui distingue cette étape-ci de celle de l'expérience concrète, c'est la présence ici d'un schéma conceptuel préconçu qui guide et oriente notre action.

L'étape de l'expérimentation active consiste donc à expérimenter des idées, les nôtres ou celles des autres, dans de nouvelles situations réelles et concrètes. Ajoutons toutefois qu'on ne fait jamais l'expérience (la vérification, l'épreuve, l'expérimentation) directe d'une idée. En effet, lorsqu'on expérimente une idée, on fait l'essai non pas de l'idée elle-même, mais la mise à l'essai des implications pratiques de cette idée. A titre d'exemple, le " féminisme " est une idée qui ne se vérifie pas directement, mais par ses implications concrètes : égalité des droits devant la loi, salaire égal à compétence égale, etc..

Ce n'est qu'au terme de cette étape qu'on peut dire qu'un apprentissage " efficace " a été réalisé. Ce n'est en effet qu'à ce moment-là qu'on peut dire que nous avons acquis une nouvelle connaissance et que nous sommes en mesure de l'utiliser pour réaliser d'autres expériences éducatives..., pour réaliser d'autres apprentissages par expérience..., pour réaliser d'autres expériences de continuité. Ce qui nous amène à amorcer un " nouveau " cycle d'apprentissage expérientiel.

Les principaux éléments du processus

A ce point-ci de notre exposé, nous croyons bon de rappeler les étapes du processus d'apprentissage expérientiel et de dégager pour chacune d'elles les principaux éléments constitutifs.

Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

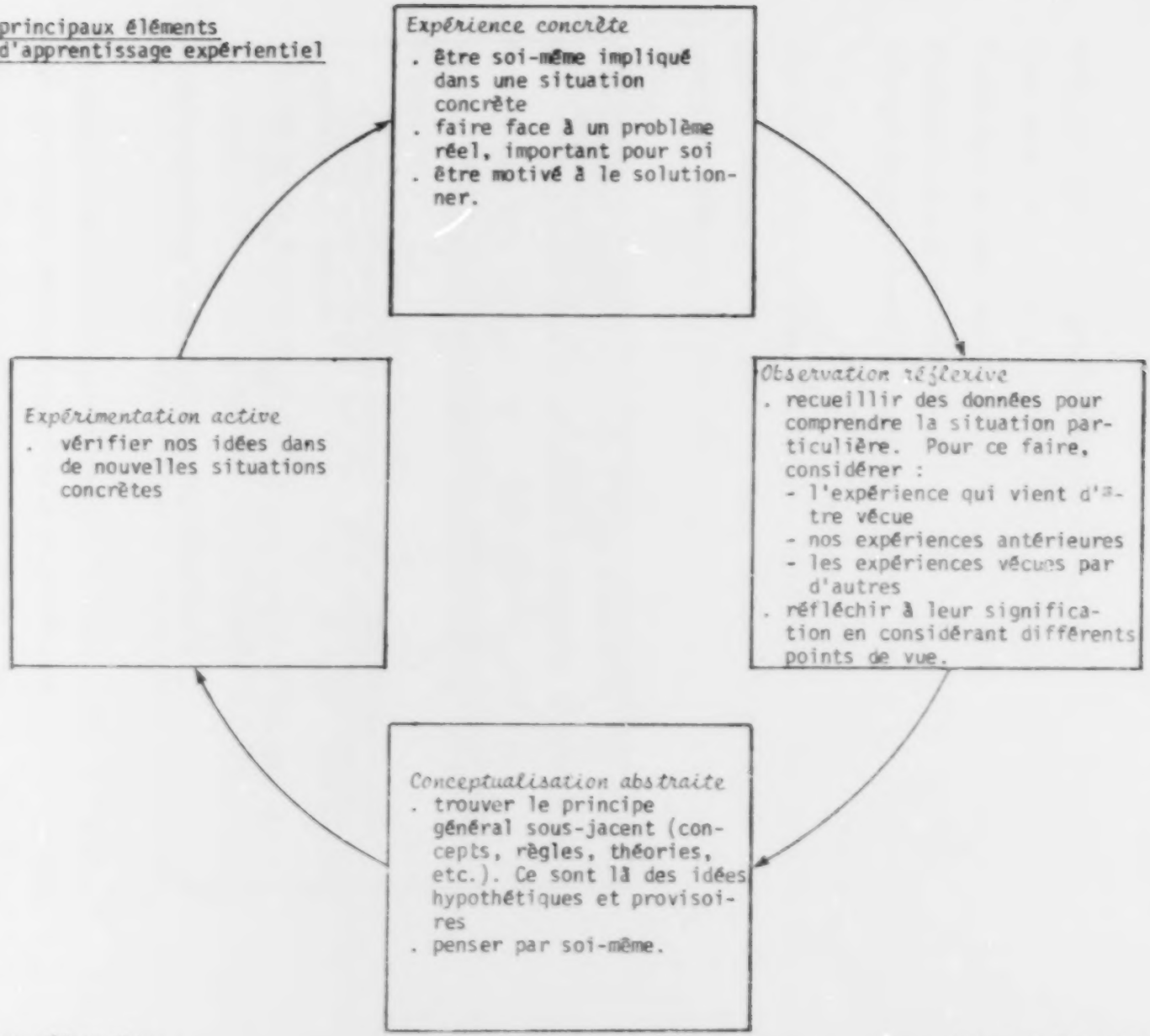
1. *L'expérience concrète* consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.

2. *L'observation réflexive* consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.

3. *La conceptualisation abstraite* consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.

4. *L'expérimentation active* consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité.

Les principaux éléments
du processus d'apprentissage expérientiel



III- Conditions essentielles

Après avoir défini les principaux termes du vocabulaire de l'apprentissage expérientiel et après avoir présenté chacune des étapes du processus d'apprentissage par expérience, nous avons crû bon de dégager et d'énumérer ci-dessous quelques-unes des conditions qui paraissent nécessaires pour réaliser un apprentissage expérientiel.

Nous disons bien " *quelques* " conditions " *nécessaires* ". Il ne faudrait donc pas considérer cette énumération comme une liste exhaustive des conditions nécessaires et suffisantes.

L'apprentissage expérientiel nécessite l'engagement actif de soi, l'investissement du " moi ", dans l'expérience. En d'autres mots, l'expérience ne se délègue pas. Celui qui fait l'expérience de ... fait lui-même l'essai de ... Il est lui-même impliqué dans l'événement. Il fait partie de la situation.

L'apprentissage expérientiel nécessite une prise de contact direct avec la réalité. En d'autres mots, il faut que celui qui " expériencie " ou qui " expérimente " fasse quelque chose de concret avec des objets réels et/ou des personnes.

L'apprentissage expérientiel nécessite qu'il y ait une action réciproque, des échanges, *une transaction entre l'homme et son environnement.* En d'autres mots, l'action initiale doit produire une action en retour, une réaction, des effets, des conséquences.

L'apprentissage expérientiel nécessite qu'on accorde autant d'importance aux " états subjectifs " de la personne qui expériencie (ses besoins, ses capacités, etc.) qu'aux " conditions objectives " de l'environnement (les objets en présence, l'organisation sociale, etc.).

L'apprentissage expérientiel nécessite un moment d'arrêt réflexif en cours d'action pour éviter de subir plus longuement les événements et d'être à la merci du hasard. Ce moment de réflexion permet de dégager des principes qui doivent être soumis au test de la réalité.

L'apprentissage expérientiel nécessite que l'expérience que vit un individu soit en continuité avec ses expériences antérieures et celles qu'il réalisera ultérieurement. En d'autres mots, ce qui est acquis par expérience doit pouvoir servir pour agir dans de nouvelles situations.

IV- Avantages pédagogiques

Plusieurs avantages pédagogiques découlent de l'utilisation du mode d'apprentissage expérientiel[1]. A titre d'exemples, mentionnons que l'apprentissage expérientiel :

- renforce la motivation à apprendre
- développe l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités
- développe l'esprit critique et le sens des nuances
- améliore la qualité et l'efficacité des apprentissages
- accroît la cohérence des enseignements
- accroît la pertinence des programmes d'études
- etc.

Mais *le plus grand mérite de l'apprentissage expérientiel est à notre avis de permettre à tout un chacun d'apprendre à apprendre et d'acquérir ainsi l'autonomie d'apprentissage.*

Il est en effet relativement facile de comprendre le processus d'apprentissage expérientiel et d'utiliser cette connaissance pour faire d'autres apprentissages dans toute situation de vie, dans toute situation d'expérience. Apprendre cesse ainsi d'être le lot de ceux qui vont à l'école. Il devient une habitude de vie.

---

1. A propos des avantages pédagogiques qui peuvent découler de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel, nous conseillons la lecture des chapitres 5 et 6 *in* Arthur W. CHICKERING, Experience and Learning. An Introduction to Experiential Learning, New Rochelle : Change Magazine Press, 1977.

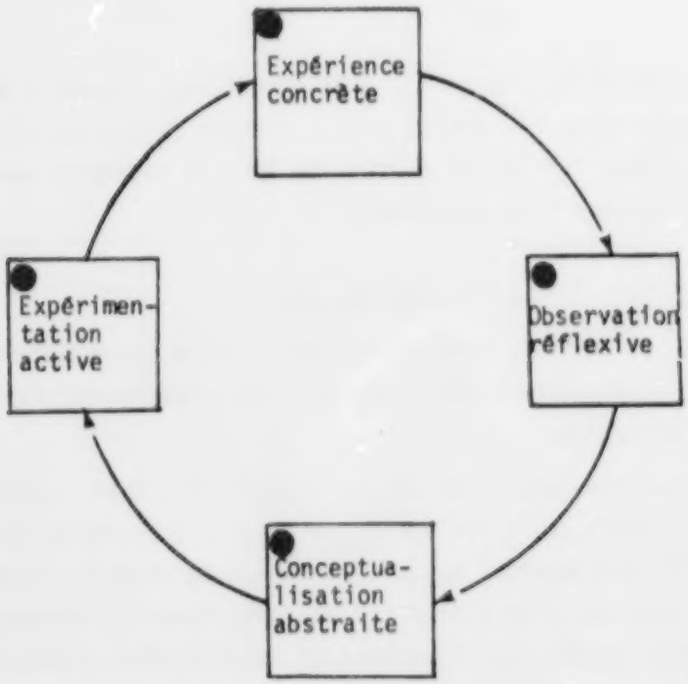
Conclusion

L'apprentissage expérientiel correspondrait-il au " début d'un temps nouveau " ? Au début d'un temps nouveau où l'Université se définira comme un véritable milieu de vie où l'on " expériencie ", où l'on réfléchit et où l'on expérimente des idées; comme un milieu de vie qui intègre la pensée et l'action, la théorie et la pratique; comme un milieu de vie où l'on développe des habitudes de penser, c'est-à-dire où l'on apprend à apprendre; comme un milieu de vie favorable au développement personnel, professionnel et social.

Est-ce réalisable? On peut évidemment répondre par un " oui " ou par un " non ". Mais pour le savoir réellement, il faudrait l'expérimenter activement. Etes-vous du nombre de ceux qui sont prêts à l'essayer dans leur enseignement ou dans leur programme d'études?

L'expérience m'a appris que ...

Huguette Bernard, conseiller pédagogique



Ce court texte se veut le reflet d'une expérience puisée dans la vie de tous les jours. Il s'insère immédiatement après le texte sur le modèle d'apprentissage expérientiel car il illustre le cycle complet proposé par David Kolb.

Il a pour but de démontrer que l'apprentissage expérientiel ne se limite pas uniquement au monde de l'éducation (ce dont traitera le prochain article).

J'aimerais vous raconter une histoire. L'histoire des dodos de Mathieu. Quand Mathieu était bébé, j'allais l'endormir scrupuleusement tous les soirs. C'était le premier, le seul et c'était nouveau. J'avais le temps et le goût. Tous les soirs: mêmes gestes, même rituel. Mathieu s'endormait sans problème. Un soir, des amis s'amènent à la maison. Le repas à préparer, le bébé à surveiller, les amis avec qui jaser ... Bref, le bouleversement! J'expédie le rituel du dodo, je cours à ma cuisine où le rôti cuit au four et à mes amis qui crient famine. Bébé pleure.

Il n'y a pas moyen de l'endormir. Vous connaissez la suite. Les jours passent - bébé grandit. L'histoire des dodos se modifie avec l'âge. Le rituel change lui aussi compte tenu des exigences de la vie, mais il existe toujours.

Je peux dire aujourd'hui qu'il n'y a pas trente-six façons d'endormir Mathieu. L'expérience m'a appris ceci: lorsque je consacre dix minutes de mon temps chaque soir à lui frotter le dos, il s'endort beaucoup plus calmement et beaucoup plus rapidement.

Une expérience dans la vie de tous les jours

L'histoire que je vous ai racontée est vraie et se passe encore ainsi. Mais qu'y a-t-il derrière cette histoire? Une expérience, oui. Mais aussi un apprentissage.

Laissez-moi vous expliquer. Au début, l'expérience était simple et inconsciente. Je n'avais pas à réfléchir, je n'avais qu'à faire le rituel. Mais je me suis vite aperçue que si, en raison de certaines contraintes, je modifiais le rituel, ça n'allait plus. Que faire? J'essayais à tâtons différentes choses. Quelquefois, ça allait, bébé s'endormait. Mais les autres fois?

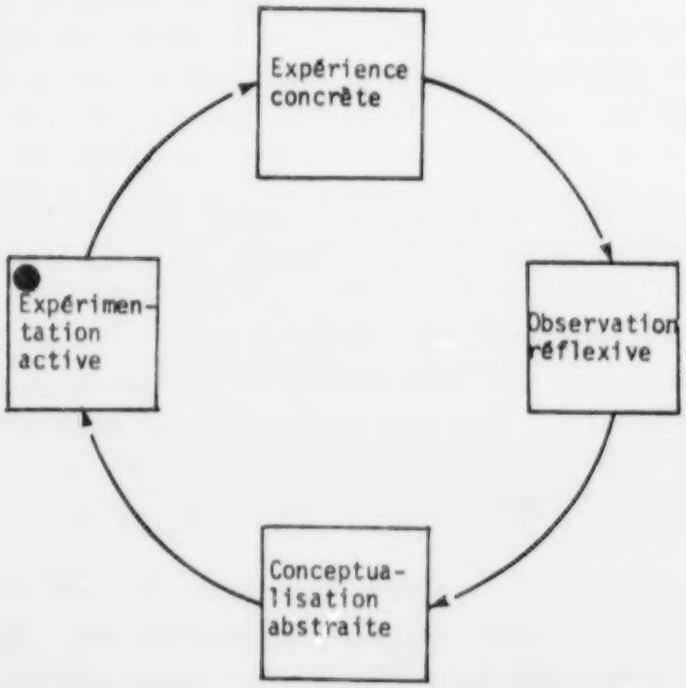
Je me suis mise à réfléchir à mes gestes, à ma façon d'être et j'ai finalement constaté que mon calme et ma présence "vraie" faisaient toute la différence.

En résumé, j'ai donc vécu au début une expérience sans la voir. Un jour, étant donné certaines contraintes, je ne peux me réfugier derrière le rituel habituel et je n'arrive pas alors à endormir mon fils. J'essaie différentes solutions sans réfléchir et je constate que ça ne fonctionne toujours pas. Alors je me questionne, je fais un retour en arrière et je constate que, dans telle ou telle situation, je n'étais pas vraiment présente à mon fils. Je crois avoir enfin trouvé la solution au malaise. J'expérimente cette nouvelle solution et je constate rapidement des progrès. L'expérience m'a appris que je devais l'aider à s'endormir en étant là, en lui frottant le dos.

Et vous, qu'est-ce que l'expérience vous a appris?

Flash sur des expériences universitaires

Luc Hétu, journaliste



Nous voici maintenant rendus à la dernière étape du modèle de Kolb, soit l'expérimentation active.

Nous savons que plusieurs professeurs font vivre l'apprentissage expérientiel sous des formes les plus diverses. Nous sommes donc allés dans le milieu, en quête d'expériences universitaires.

Il ne s'agit pas nécessairement d'illustrations du modèle de Kolb. Mais à quel point y a-t-il concordance entre le modèle de Kolb et chacune des expériences exposées dans cet article? C'est à vous d'en juger.

Chaque discipline universitaire a ses traditions, ses contraintes, et souvent, des mécanismes particuliers permettant à l'étudiant d'apprendre par expérience.

L'apprenti médecin

"L'expérience est la seule façon d'apprendre", affirme tout de go le Dr. Jacques Desmarchais, adjoint au doyen pour les études de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. "Plus l'étudiant est confronté rapidement à la réalité clinique, plus vite il devient son propre agent de formation."

En médecine, les stages jouent un rôle de premier plan; au point où certaines facultés de médecine ont pratiquement aboli les cours uniquement théoriques. Toutefois, l'évaluation de l'expérience ainsi acquise reste la pierre d'achoppement des formules de stage. Il n'en reste pas moins que toute théorie n'est pertinente qu'en fonction de la clinique, estime-t-on en médecine. Et on sait maintenant qu'un étudiant apprend plus vite en se faisant engueuler par un patient plutôt que par son professeur, ajoute Jacques Desmarchais, un sourire au coin des lèvres.

"Il n'y a pas si longtemps, le maître faisait son expérience devant des étudiants ébahis. Il imposait son dogmatisme intellectuel. Mais aujourd'hui, les instruments modernes permettent de compiler rapidement les expériences d'un grand nombre de spécialistes pour les mettre à la portée des étudiants." L'accent est maintenant sur l'acquisition de connaissances réellement innovatrices plutôt que sur la transmission du savoir du "maître".

La Faculté de médecine cherche maintenant à organiser des enseignements cliniques plus intenses et plus précoces. On veut réellement provoquer l'étudiant très tôt pour qu'il s'implique vraiment dans son cheminement personnel. Dans cette optique, la Faculté de médecine met sur pied un Stage d'immersion clinique pour les étudiants de première année. Il s'agit d'un stage de plusieurs semaines au cours desquelles l'étudiant remplit les tâches d'aide-infirmier(ière) dans un hôpital, travaillant tant le jour que le soir ou la nuit. L'étudiant partage ensuite quelque peu la vie d'un omnipraticien: au cours de son travail à l'hôpital, pendant les consultations au bureau ou lors de visites à domicile. Il se familiarise finalement avec le travail dans divers services spécialisés du milieu hospitalier où il est à même de voir comment on utilise les différents instruments d'investigation.

Les expériences préliminaires relatives à ce nouveau stage, qui deviendra obligatoire en 1981, permettent de croire qu'il augmente la motivation des étudiants tout en permettant de détecter dès la première année les étudiants qui se sont mal orientés, réduisant ainsi une bonne partie des abandons qui surviennent actuellement en fin d'études. Les étudiants qui ont participé aux expériences préliminaires de ce stage, de 1977 à 1979, ont pratiquement tous démontré par la suite un intérêt accru pour leurs études médicales. Ces stagiaires se disent mieux informés sur le milieu dans lequel ils auront à oeuvrer et connaissent maintenant ce qu'est un véritable patient. De plus, ils comprennent mieux le rôle des autres intervenants professionnels du domaine de la santé [1].

"On cherche maintenant à former un médecin plus humain, mais sans faiblesse sur le plan scientifique; un médecin plus conscient des dimensions sociales de la médecine, un médecin un peu moins individualiste qu'auparavant", indique le Dr. Desmarchais.

Un obstacle important à la formule du stage reste la formation pédagogique du personnel d'encadrement. "Le succès du stage repose en partie sur le professeur. Cette forme d'apprentissage exige des qualités différentes de la part du personnel enseignant. Lors d'un stage, le professeur est en contact constant avec les étudiants et il reçoit un feed-back continuel, ce qui rend la formule stimulante car il n'y a pratiquement pas de répétition. Chaque expérience révèle quelque chose de nouveau."

Les problèmes que soulève la formule du stage ne sont pas insolubles, loin de là; mais il faudra faire preuve de créativité et inventer, lorsqu'il le faut, de nouveaux outils.

"On est porté à séparer le savoir du savoir-faire et du savoir-être; mais au cours des stages, les étudiants rencontrent des problèmes complexes qui exigent l'intégration de ces trois domaines", conclut le Dr. Desmarchais.

---

1. Voir les commentaires des étudiants contenus dans le Stage spécial d'immersion en milieu clinique, Groupe de pédagogie médicale, Faculté de médecine, Université de Montréal, 1979.

Le stage-emploi

"On ne peut pas être contre des programmes axés sur la pratique pour de futurs praticiens", indique M. Denis Roy, l'un des deux professeurs de l'Ecole des relations industrielles de l'Université de Montréal, responsables d'un programme de stages permettant aux étudiants d'accumuler six crédits tout en combinant cette activité avec un emploi d'été rémunéré. "Mais en pratique, il faut s'interroger sur la valeur des stages eux-mêmes."

Relativement nouveau, le secteur des relations industrielles est le domaine pluridisciplinaire par excellence. Les professeurs ont des formations en psychologie, en droit, en économie, en sociologie ou toute autre discipline qui s'applique aux relations industrielles. Les étudiants reçoivent donc forcément une formation polyvalente, et on leur offre un très grand nombre de cours "d'initiation à"; ce qui pose le problème de la cohérence de la formation.

"Il est important de mettre de la colle entre les crédits", souligne M. Roy. Mais il se demande si le stage est la meilleure façon d'acquérir cet esprit de synthèse tant convoité de nos jours.

"Certes, l'expérience du marché du travail est irremplaçable pour la formation d'un professionnel. Car il y a des choses qui ne s'enseignent pas." Cependant, explique M. Roy, les professeurs responsables du programme de stages passent actuellement la majeure partie de leur temps à faire des démarches administratives auprès d'employeurs éventuels. Ceci se fait au détriment de l'encadrement pédagogique malgré l'apport de quatre moniteurs (des étudiants, en fait, qui ont déjà complété leur stage de formation).

D'autre part, les tâches confiées aux étudiants en stage n'ont pas la même valeur pédagogique d'un emploi à l'autre. Certains étudiants doivent "classer des emplois" pendant toute la durée de leur stage; leur apprentissage est alors pour le moins limité par rapport à d'autres qui ont la chance de passer par plusieurs services d'une même compagnie.

Les conditions pour organiser des stages visant l'apprentissage en milieu de travail sont donc fort différentes entre l'Ecole des relations industrielles et la Faculté de médecine.

Soucieuse de rejoindre les milieux professionnels par d'autres moyens, l'Ecole des relations industrielles organise chaque année diverses manifestations telles qu'un colloque qui est maintenant devenu une tradition. Grâce à ces manifestations, les étudiants peuvent discuter avec des représentants du milieu syndical et ceux des entreprises; ils se familiarisent ainsi avec les exigences et les besoins de leurs futurs employeurs.

Bien que la "mécanique" requise par l'organisation des stages soit exigeante, l'Ecole des relations industrielles va poursuivre l'expérience des stages rémunérés tout en cherchant à l'améliorer, car on estime que l'expérience est une donnée irremplaçable de l'apprentissage pour la formation du futur professionnel. On espère pouvoir bientôt investir plus d'énergie dans l'aspect pédagogique des stages, que dans l'aspect administratif de l'organisation.

Le Tribunal-école

Depuis 1976, les étudiants de la Faculté de droit de l'Université de Montréal peuvent choisir, dans le cadre des travaux dirigés de troisième année, l'option du Tribunal-école. Pendant cette activité, les étudiants sont appelés à faire les mêmes démarches qu'un avocat, qu'ils agissent en demande ou en défense.

"La majeure partie du travail est axée sur la procédure", indique Me Benoît Roberge, l'un des responsables du Tribunal-école. "On tente ainsi de rejoindre autant que possible ce qui se fait dans la pratique."

Parce qu'il choisit lui-même la procédure à suivre dans la cause qui lui est soumise, l'étudiant apprend à vivre avec ses erreurs sans pour autant porter préjudice à un client. Il s'occupe de l'affaire du début jusqu'à la fin, ayant notamment à soumettre des arguments écrits au tribunal pour ensuite "plaider" la cause devant des juges, en l'occurence des professeurs de la Faculté.

Les cas soumis aux étudiants sont choisis parmi des causes réelles, déjà plaidées. Et puisque personne ne connaît mieux le client d'un avocat qu'un avocat lui-même, ce sont donc des avocats qui jouent le rôle de clients auprès des étudiants. Ces "clients-professeurs" voient de plus à ce que l'étudiant ne s'égare pas dans le dédale de la procédure, et veillent à une progression normale de la cause. Ce qui n'empêche pas les étudiants de pouvoir se tromper à différentes étapes du processus juridique; d'ailleurs, les critères d'évaluation de cette activité pédagogique ne concernent pas tant le dénouement de la cause que la forme de la procédure choisie, son fond, son utilité et autres éléments de même nature.

Avant la mise sur pied du Tribunal-école, nombre d'étudiants éprouvaient des difficultés avec la procédure, en particulier lors de l'examen du Barreau à la fin des études, rappelle Benoît Roberge, un avocat qui était sur les bancs de l'université il n'y a pas tellement longtemps. "Quand j'étais étudiant, souligne-t-il, tout se faisait au niveau d'une cour d'appel; pour ma part, je trouvais que nous n'apprenions pas suffisamment et qu'il fallait plutôt procéder avec des causes en première instance pour apprendre réellement."

Le Tribunal-école permet de plonger l'étudiant dans la même insécurité que connaît un avocat qui reçoit un client pour la première fois.

Les étudiants sont alors appelés à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les autres cours de leur programme. Signalons que les étudiants peuvent aussi choisir d'autres options similaires au Tribunal-école (ce qui leur permet donc d'acquérir une certaine expérience de la pratique du droit), notamment le Bureau des services juridiques qui est un service à la collectivité en même temps qu'une activité pédagogique surveillée par des professeurs-avocats.

La formule du Tribunal-école est maintenant largement répandue dans les universités, bien que les modalités varient quelque peu d'une faculté de droit à l'autre. Cette activité se différencie toutefois nettement du stage que doivent accomplir tous les candidats à l'examen du Barreau, au terme de leurs études. "Lors du stage, l'étudiant a affaire au client du

bureau d'avocats où il fait son stage; c'est donc le client d'un autre, le client du bureau. Tandis qu'au Tribunal-école, l'étudiant reste maître de son dossier et prend lui-même les décisions importantes", précise Me Roberge.

L'encadrement de l'étudiant n est pas du même ordre, non plus. Alors que le stagiaire devient un simple employé dans un bureau d'avocats, le Tribunal-école reste avant tout une activité "pédagogique", conçue en fonction de l'apprentissage de l'étudiant. La difficulté majeure du Tribunal-école est maintenant de dénicher des causes suffisamment intéressantes pour les étudiants qui deviennent de plus en plus exigeants.

L'intervention en psychologie

Professeur au Département de psychologie de l'Université de Montréal, Conrad Lecomte estime que la signification donnée par une personne à ce qui lui est extérieur est un des facteurs importants de l'apprentissage. Il est convaincu que les méthodes pédagogiques centrées sur l'accumulation de connaissances uniquement, soit les méthodes qui font appel à la mémoire avant tout, ne sont pas efficaces parce qu'elles n'assurent pas la "maintenance" des connaissances. En somme, si les connaissances ne signifient pas grand chose pour la personne, elles sont vite oubliées.

L'utilisation de l'expérience dans l'enseignement permet toutefois à la personne d'acquérir une vision "intégrative" de ce qui lui est présenté. Car il est important de faire les liens entre des dimensions pratiques et théoriques, mais aussi entre les dimensions personnelles et scientifiques d'une question. Si l'utilisation de l'expérience permet de situer les connaissances par rapport à des préoccupations individuelles, elle ne s'inscrit pas moins à l'intérieur d'un processus rigoureux.

De façon concrète, par exemple à l'intérieur d'un cours portant sur les modèles conceptuels de l'intervention en psychologie, Conrad Lecomte demande d'abord à chacun des étudiants de choisir un événement significatif dans leur expérience personnelle. Chacun doit décrire l'événement, le définir concrètement pour ensuite l'observer, l'analyser.

L'événement est ensuite "éclairé" à l'aide de la théorie, de la science comme telle. L'étudiant choisit lui-même les concepts scientifiques permettant d'interpréter l'événement. Et finalement, il est amené à évaluer la qualité de son expérience, de son analyse. Dans cette optique, il devient important de fournir à l'étudiant des critères lui permettant de s'évaluer lui-même. L'évaluation devient alors un instrument de feedback constant, un instrument qui donne du pouvoir à l'étudiant, qui lui permet de prendre en main sa vie, sa carrière. Le professeur est alors un guide, un accompagnateur plutôt qu'un propriétaire du savoir. Mais son enseignement reste essentiel pour établir les liens nécessaires, pour donner un sens au savoir.

"Même avec un grand groupe, je reste convaincu de l'importance de la signification psychologique dans l'apprentissage; je m'arrange alors pour que la classe elle-même me fournisse la matière brute sur laquelle on va travailler, plutôt que de partir d'un exposé magistral", souligne Conrad Lecomte. Il faut partir de l'expérience, certes, mais sans négliger pour autant l'aspect formel. A partir de l'expérience, il s'agit de bâtir des instruments. "Le but, c'est que ça dure, que ça se maintienne et que ça se généralise, que ça touche d'autres aspects de la vie", poursuit Conrad Lecomte.

"Mais c'est un type d'enseignement difficile à organiser", lance-t-il, se rappelant non sans rire certaines expériences passées. "Car on n'a pas été préparé à faire cela. Et le système n'est pas conçu en fonction de cette vision intégrative nécessaire pour vraiment comprendre."

La praxéologie pastorale

La Faculté de théologie de l'Université de Montréal offre depuis maintenant neuf ans un programme de maîtrise en praxéologie pastorale, programme éminemment "pratique" comme le laisse entendre son appellation. Il s'agit d'un programme offert aux agents de pastorale tenant compte de la réalité concrète vécue par les étudiants dans divers milieux, indique Michel Campbell, l'un des quatre professeurs responsables du programme.

"Nous ne voulions pas mettre sur pied une école de type professionnel dans le but de distribuer des recettes. En tant qu'universitaires et théologiens, notre but était de permettre aux étudiants de se poser des questions fondamentales sur leur travail, d'amorcer une réflexion sur ce qu'est une intervention auprès de l'humain, et plus spécifiquement, une intervention en pastorale."

Le programme s'adresse donc à des agents de pastorale qui ont un emploi, que ce soit dans une école ou auprès d'autres groupes. Et à l'étudiant qui n'a pas d'emploi, il est facile de lui en trouver un, note Michel Campbell. Pour situer l'intervention de chacun dans un cadre précis, un modèle conceptuel a été construit, permettant à chaque étudiant d'élaborer un projet critique sur lui-même.

Le modèle conceptuel guidant le travail des étudiants se déroule selon une séquence précise. Il y a d'abord l'observation, qui se veut un regard spontané, sauvage, et qui ne cherche pas à emprisonner le milieu dans une grille d'analyse. L'observation permet de préciser le problème à solutionner. C'est ensuite l'interprétation, où l'étudiant tente de formuler une dramatique de la situation d'intervention s'appuyant sur les sciences humaines. Par la suite, l'intervention consiste à préciser une méthode pour influer sur le cours des événements, à définir des objectifs principaux, secondaires, et ainsi de suite. Et enfin la prospective cherche moins à donner des suites à l'intervention comme telle qu'à établir le moteur de l'intervention, les véritables motivations des intervenants.

Pour suivre cette séquence, les étudiants sont fort bien encadrés. Chacun dispose d'un questionnaire précis dont il rend compte à chaque étape, ayant aussi à rédiger un dossier de recherche-action selon des paramètres définis.

Le cadre très formel du programme laisse toutefois une place très large à la critique avec toutes les exigences que cela entraîne. Il s'agit en somme de réfléchir sur l'action entreprise pour ne pas se laisser mener par cette action, ne pas s'y livrer aveuglément. Ici aussi le rôle du professeur est loin d'être celui d'un maître ne servant qu'à transmettre le

savoir. "Les étudiants m'apportent leur expérience pratique et leur questionnement. Mais loin de me considérer comme quelqu'un qui sait ce que les gens devraient apprendre, j'essaie plutôt d'aider la personne qui le veut bien à prendre le risque de se questionner, de se confronter avec sa propre liberté", indique Michel Campbell.

En général, le programme semble répondre aux attentes des étudiants, bien que certains se plaignent de l'envergure de la matière. D'autre part, les étudiants sont sensibles à la polyvalence de l'équipe professorale, composée de quatre "praticiens" oeuvrant dans des milieux différents et assumant des responsabilités particulières auprès du groupe d'étudiants. Si Jacques Grand'Maison s'intéresse de façon spéciale aux enjeux actuels dans le monde de l'intervention au Québec, Georges Milot se spécialise quant à lui en sociologie de l'organisation, alors qu'Andrée Charron s'occupe plutôt de la réflexion théorique, et Michel Campbell du questionnement et de la réflexion subjective.

Enfin, signalons l'importance de la cohérence des enseignements au sein de ce programme qui vise l'intégration de connaissances diverses par rapport au vécu quotidien de l'étudiant. Jacques Grand'Maison écrivait d'ailleurs à ce propos: "Un des grands problèmes des étudiants actuels, c'est leur dispersion mentale. Ils vivent dans un univers social et mental éclaté. Le monde scientifique lui-même est devenu très complexe. Chacune des disciplines dans les sciences humaines est tiraillée par de multiples courants de pensée souvent plus discordants que convergeants. On exige des étudiants une capacité de critique et de synthèse qui n'existe même plus chez leurs professeurs qui sont souvent isolés les uns des autres. D'où le formidable défi d'intégration sicentifique minimale chez les étudiants qui vont d'un professeur à l'autre sans feuille de route, sans itinéraire balisé, sans cadre pédagogique unifié." [1]

---

1. Bulletin du Service pédagogique, Université de Montréal, février 1975.

Les autodidactes

Dans le système scolaire actuel, nous connaissons une approche très différente de celle que les autodidactes empruntent. Plutôt que de partir du vécu, des spécialistes ont en effet bâti un ensemble de connaissances. Aujourd'hui, on enseigne ces disciplines.

Les apprentissages des autodidactes font percevoir les limites d'un tel enseignement. Lorsque l'on enseigne à partir des disciplines, l'apprenant doit, à travers des livres et des enseignements magistraux, "apprendre par coeur", mémoriser des informations qui ont très peu de résonances dans son vécu. On lui fournit de l'information, beaucoup d'information!

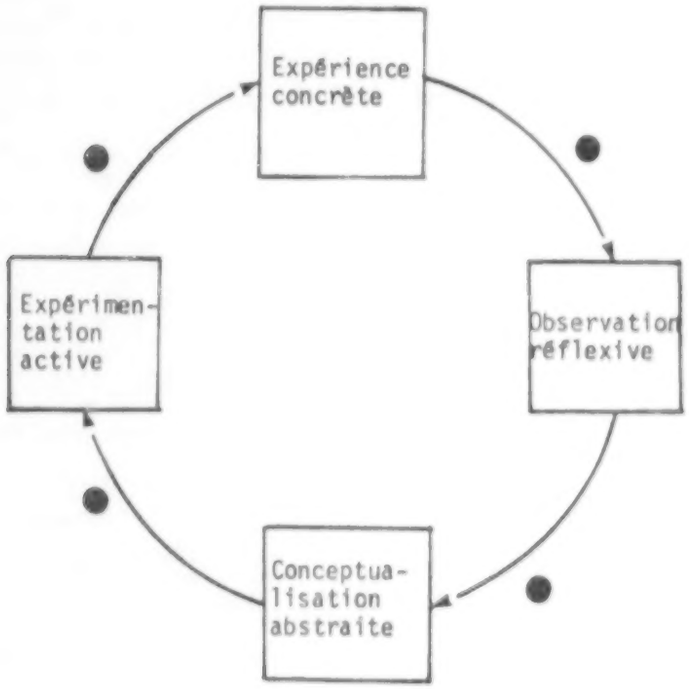
L'apprenant n'apprend pas vraiment; il ne peut raccrocher ces notions à son vécu. Avant même qu'il se soit posé des questions, on lui donne des réponses.

Jamais les autodidactes ne procèdent ainsi. Une expérience, une interrogation précèdent toujours leur quête de connaissances; autrement, les apprentissages seraient sans aucune signification; ils ne pourraient avoir d'assise en l'apprenant. Ce premier principe fondamental de tout apprentissage, les autodidactes que nous avons rencontrés l'ont rappelé: la question qui émane d'un vécu personnel doit précéder toute réponse; autrement, l'éducation ne prend pas racine chez l'apprenant.

Fernand Serre, "L'importance d'apprendre seul: une étude sur les apprentissages autodidactes", Formation des adultes, vol. 3, no 2, 1978.

Comment faciliter l'apprentissage expérientiel

Huguette Bernard et France Fontaine, conseillers pédagogiques



Ce texte veut traiter des stratégies d'enseignement reliées à l'apprentissage expérientiel. En ce sens, il ne se rattache pas à une étape particulière du modèle, mais il traite des moyens permettant de faciliter chacune des étapes du cycle.

Comme le cadre restreint d'un article ne nous permet pas d'illustrer l'utilisation de plusieurs moyens dans des contextes donnés d'enseignement, nous optons (malgré tout le danger que comportent des exemples hors contexte) pour donner un certain nombre d'exemples peu étoffés mais pouvant servir d'amorce à la réflexion.

Conséquemment, nous invitons les gens intéressés par le sujet à recourir à des ouvrages plus complets dont quelques-uns sont mentionnés en référence ou encore à consulter le Service pédagogique quant au choix de stratégies convenant au contexte d'enseignement qui est le leur.

Dans un processus d'apprentissage expérientiel, c'est l'étudiant qui apprend. C'est lui qui doit s'impliquer dans son expérience d'apprentissage; c'est lui qui doit faire ses propres observations, lui qui doit intégrer les notions essentielles reliées à son apprentissage. C'est aussi lui qui doit expérimenter ses hypothèses et c'est enfin lui qui doit en dégager ses propres conclusions.

Mais, comme il ne suffit pas de vivre une expérience pour qu'il y ait apprentissage, le professeur a tout de même ce rôle de favoriser l'apprentissage. Divers moyens sont mis à sa disposition pour faciliter l'implication de l'étudiant ou encore pour aider celui-ci à chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Traitons d'abord de ceux qui sont reliés à l'implication de l'étudiant.

L'implication de l'étudiant

Nous savons toute l'importance de l'implication de l'étudiant pour qu'il y ait apprentissage: l'expérience doit être significative pour l'individu pour qu'un apprentissage y fasse suite. Mais comment un professeur peut-il faciliter l'engagement de soi chez l'étudiant?

Un concept peut être rendu plus concret pour l'étudiant si ce concept est en relation avec des stimulations visuelles, des images internes, des sensations tactiles, des sentiments ou des impressions. Essayons de préciser davantage.

Il y a les illustrations visuelles, la stimulation de l'imaginaire qui se situent à un premier niveau de concrétude. L'étudiant pourrait illustrer sa perception d'un concept pour ensuite la comparer à celle de ses confrères, à celle du professeur ou des différents théoriciens (exemples: la fabrication de la maquette d'une molécule, l'illustration au moyen de sociogrammes des phénomènes observés dans un groupe, etc.). On pourrait aussi demander à l'étudiant de décrire ses fantaisies visuelles à partir d'un poème ou d'un fait historique.

Pourquoi ne pas "accrocher" l'étudiant à partir de ses émotions? Au lieu de lui demander de critiquer, d'analyser froidement un texte (scientifique ou littéraire), une oeuvre musicale, une peinture ou un film, on pourrait aussi lui demander de décrire ce qu'il ressent, de communiquer ses impressions. On peut aussi penser aux techniques de synectique où on demande à l'individu de s'identifier à l'objet étudié pour en découvrir les propriétés (exemple: s'identifier à un globule rouge qui voyage dans le corps humain).

Comment impliquer l'étudiant en ce qui a trait à ses comportements? On peut penser au jeu de rôle et à ses diverses variantes. Par exemple, dans un cours de gestion, on peut analyser un cas et ensuite faire un jeu de rôle pour illustrer les diverses solutions trouvées. On peut par la suite demander aux étudiants comment ils ont vécu cette expérience, ce qu'ils ont ressenti pendant le jeu de rôle, et, s'il y avait d'autres étudiants-observateurs, comment ils ont perçu ce qui s'est déroulé devant eux. On peut alors revenir pour confronter le résultat obtenu avec les solutions préalablement retenues et apporter les modifications qui s'imposent.

Comment pourrait-on utiliser de tels moyens dans les diverses situations pédagogiques rencontrées sur nos campus? Ce texte ne saurait répondre à cette question puisqu'il faudrait alors bien cerner les caractéristiques de chacune de ces situations avant de faire un choix de stratégies. Cependant, nous tenterons de dégager certaines lignes directrices en nous inspirant, autant que possible, du contexte universitaire.

Bien que la division nous semble factice, nous traiterons d'abord des cours "dits" théoriques, puis des stages. Nous espérons que cette division facilitera la compréhension des exemples donnés dans chacun des cas.

Les enseignements " dits " théoriques

Regardons un peu du côté des nombreux cours de méthodologie de la recherche dispensés dans presque toutes les facultés (ou départements). Combien de fois n'a-t-on pas vu de tels cours se limiter à des enseignements purement livresques, ayant pour but, semble-t-il, de savoir comment devrait se faire une recherche. Est-ce bien le meilleur moyen d'y arriver? Peut-on croire qu'un étudiant est alors apte à entreprendre une recherche?

Par ailleurs, dans certains cas, l'étudiant est amené, à partir d'un sujet qui l'intéresse, à cerner une problématique, à préciser ses hypothèses, à choisir une méthodologie appropriée, et le reste. L'apprentissage peut alors être significatif pour lui. Le professeur l'aide à trouver les ressources lui permettant de répondre à ses interrogations; il stimule la réflexion de l'étudiant, ce qui amènera ce dernier à dégager ses propres conclusions.

Pensons aussi aux nombreux cours d'introduction dispensés dans divers départements traitant de l'a b c d'une discipline comme la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, et le reste. On y observe fréquemment l'exposé de diverses théories. On pourrait plutôt utiliser le processus d'apprentissage expérientiel en faisant, par exemple, verbaliser les étudiants à partir de l'expérience de leur propre enfance, ou adolescence, ou encore à partir de ce qu'ils ont observé dans leur milieu (famille, voisinage, école, travail, etc.). Les étudiants seraient ainsi amenés à préciser au départ quels sont leurs intuitions de base, leurs préjugés. Ils pourraient ensuite confronter leurs perceptions à celles de leurs confrères, à des données qu'ils pourraient recueillir dans leur milieu ou aux diverses théories présentées, de manière à pouvoir réajuster leurs perceptions.

Ce processus pourrait être également appliqué à de multiples autres apprentissages comme l'identification à un rôle professionnel (le rôle d'un sociologue, d'un gynécologue, etc.); la connaissance de d'autres civilisations, peuples ou races (les Noirs, les Juifs, etc.); la prise de conscience de ses propres préjugés concernant tel type de peinture (impressionniste, art minimal), tel peintre (Dali, Picasso), tel type de musique (classique, électro-accoustique); et ainsi de suite.

Les stages

Plusieurs croient que le stage est le moyen privilégié pour favoriser l'apprentissage expérientiel. Nous ne croyons pas que le stage, sous sa forme actuelle, remplisse cette attente. On a souvent l'impression que les stages sont "plaqués" dans le programme de formation de l'étudiant pour lui fournir la totalité des crédits exigés et aussi parce qu'on n'a pas trouvé moyen de lui faire apprendre autrement sa future profession.

Il ne suffit pas de baigner dans l'expérience pour apprendre: il faut, par exemple, savoir exploiter cette expérience, réfléchir sur celle-ci. Et le professeur doit y aider l'étudiant.

Ce n'est malheureusement pas toujours le cas. Par exemple, des périodes de rencontre des divers stagiaires avec un ou plusieurs professeurs (superviseurs) sont habituellement prévues à l'horaire des stages. Pendant ces rencontres, on ne présente parfois aux étudiants que des cas à discuter sans relation avec leurs clients actuels, que des synthèses ou des mises au point à partir de séquences de la matière ("on a vu lors de notre dernière rencontre..."). Ces séances de discussions deviennent alors purement théoriques. Dans ces situations, on n'utilise pas la "disponibilité" de l'étudiant qui vit ses interrogations, ses confrontations avec des clients fort réels. On ne fait alors que lui livrer un contenu sans s'occuper de ses appréhensions, sans l'aider à réfléchir sur ce qu'il vient de vivre, sans l'inciter à profiter de l'expérience de ses confrères pour ensuite en tirer des hypothèses à vérifier. La préoccupation du professeur quant à sa "belle logique séquentielle de la matière", quant aux "beaux cas" tirés de son expérience ou d'une banque de cas, laisse de côté tout le potentiel énergétique des préoccupations étudiantes.

Ne serait-il pas plus utile de profiter de ces moments de mise en commun pour vraiment partir des difficultés rencontrées par les étudiants, partir de leurs interrogations, de leurs observations, pour amorcer des réflexions plus profondes?

En ce qui a trait à ce point, rappelons en terminant que l'apprentissage ne se fait que si l'étudiant y investit personnellement, que s'il se sent concerné, que si l'apprentissage correspond à ses besoins concrets.

Les étapes du processus

Nous venons d'exposer des stratégies visant à rendre concrète l'expérience que vit l'étudiant. Il existe aussi des moyens pour aider l'étudiant à franchir les autres étapes du processus d'apprentissage expérientiel, soit l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Par exemple, il y a des moyens pour stimuler la créativité de l'étudiant. Il pourra alors déduire plus facilement des hypothèses ou imaginer de nouvelles situations pour vérifier ses concepts. Parmi ces moyens, on trouve le "brainstorming": le fait que l'étudiant puisse émettre ses idées sans que celles-ci soient immédiatement soumises au jugement de ses confrères l'amène à moins s'autocensurer et peut ainsi conduire à trouver des solutions originales.

A ce moyen, ajoutons les divers types d'analogies dont l'analogie personnelle où on peut demander à l'étudiant de s'identifier à l'objet à connaître de façon à le découvrir sous des aspects inattendus. Nous avions déjà mentionné ce moyen lorsque nous avons abordé le problème de l'implication de l'étudiant. On peut aussi faire naître des idées nouvelles en demandant à l'étudiant de faire le rapprochement entre deux éléments donnés (exemple: le rôle de la cité dans le système économique et celui du coeur dans le corps humain; le climat organisationnel d'un milieu d'étude et celui d'une industrie).

Il existe aussi des stratégies visant à faciliter la mise en ordre des réflexions, des observations pour favoriser une meilleure conceptualisation. On peut, par exemple, demander à l'étudiant de regrouper des éléments sur la base de leurs propriétés communes, de découvrir la base d'un regroupement donné d'éléments, ou encore de trouver les relations de cause à effet entre des éléments donnés. On force ainsi les similitudes, les catégorisations, dans le but de rendre l'étudiant plus apte à organiser de façon cohérente un ensemble d'observations et d'informations.

On peut aussi chercher à favoriser chez l'étudiant une aptitude à faire des choix lui permettant d'accepter ou de rejeter des hypothèses, de juger si telle situation lui permet ou non de vérifier sa théorie. Il s'agit de développer des stratégies permettant à l'étudiant d'évaluer en fonction des critères qu'il a déterminés. Il ne s'agit plus d'aider l'étudiant à se rendre compte des similitudes mais plutôt de favoriser chez celui-ci la recherche des différences.

On pourrait ainsi demander à un étudiant de prédire le résultat d'un processus avant de s'engager dans une expérimentation ou une démonstration, l'amenant ainsi à considérer la différence entre ce qu'il observe et ce qu'il pense, entre ce qui se produit effectivement et ce à quoi il s'attendait. Si ce moyen facilitait l'engagement de soi chez l'étudiant, il aide aussi, grâce à la prise de conscience des différences, à stimuler les capacités évaluatives de l'étudiant. On peut aussi utiliser des exercices de hiérarchisation, de pondération des critères permettant de faire des choix (exemple: on demande à l'étudiant d'indiquer les critères, par ordre de priorité, avec lesquels on peut juger de la qualité d'un séminaire, juger de la qualité de l'enseignement).

Il y a donc moyen de stimuler l'étudiant qui rencontre certaines difficultés concernant le processus d'apprentissage expérientiel, et plus spécifiquement le passage d'une étape à l'autre. Mais il ne s'agit pas, bien sûr, d'une liste exhaustive de moyens favorisant l'apprentissage expérientiel. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, ces quelques moyens sont si peu détaillés qu'ils ne peuvent que servir de point de départ à une recherche de stratégies.

Et si l'étudiant pouvait enfin dire...

Un rappel: c'est l'étudiant qui est au centre de l'apprentissage expérientiel, le professeur n'est là que pour aménager l'environnement, pour favoriser cet apprentissage chez l'étudiant. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre ce texte.

Et si l'étudiant pouvait enfin dire: "J'ai appris par expérience que..."

Références

1. CHICKERING, Arthur, W., Experience and Learning. An Introduction to Experiential Learning. New Rochelle, N.Y., Change Magazine Press, 1977.

2. JULIEN, Lucie, La créativité en situation d'apprentissage, Service de recherche et expérimentation, Collège Ahuntsic, Montréal, 1979.

3. OSBORN, Alex F., L'imagination constructive, créativité et brainstorming. Paris, Dunod, 1976.

4. PELLETIER, Denis, La psychologie cognitive et l'enseignement universitaire (Répertoire d'interventions pédagogiques), Québec, Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1974.

BIBLIOGRAPHIE

Nous présentons ci-dessous les ouvrages qui, croyons-nous, constituent la meilleure introduction " littéraire " qui soit à l'apprentissage expérientiel.

CHICKERING, Arthur W., Experience and Learning. An Introduction to Experiential Learning, New Rochelle : Change Magazine Press, 1977, 89 pages. (Adresse de l'éditeur : Change Magazine Press, NBW Tower, New Rochelle, NY 10801, USA. Prix : $3.95).

Le meilleur ouvrage de synthèse sur l'apprentissage expérientiel. Tout à fait passionnant de la première à la dernière page. Davantage encore au deuxième chapitre, lorsque l'auteur donne de nombreux exemples d'application de l'apprentissage expérientiel et les critique l'un après l'autre à l'aide du modèle de Kolb. Dans ce même chapitre, Chickering présente également ce qu'il appelle " l'analyseur d'apprentissage expérientiel ". C'est une liste de questions qui peut aider un professeur à planifier son enseignement dans une perspective de pédagogie expérientielle. A lire absolument.

DEWEY, John, Expérience et éducation (Experience and Education, Kappa Delta Piatoffin, 1938), trad. Marie-Anne Carrol, Paris : Editions Bourrelier, 1947, 95 pages.

DEWEY, John, Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation (Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, Macmillan, 1916), trad. Gérard Deledalle, Paris : Armand Colin, 1975, 426 pages. Lire notamment les chapitres suivants : " Expérience et pensée " (chap. 11, pp. 173-186), " La pensée dans l'éducation " (chap. 12, pp. 187-199), " Enseignement théorique et enseignement pratique " (chap. 20, pp. 313-329).

Lire ces ouvrages de Dewey, c'est devenir enragé d'expériences. Mais attention, pas n'importe quelle expérience. L'expérience réflexive. La seule qui soit véritablement éducative, source de croissance et de développement continus. Celle qui assure le renouvellement de l'Homme et de la Société.

Sont-ce là d'autres livres de chevet? Oui, mais ils remplaceront tous ceux que vous avez déjà.

Nous présentons ci-dessous quelques références bibliographiques supplémentaires pour le lecteur qui désirerait connaître divers modèles d'apprentissage expérientiel.

Le modèle de John DEWEY : lire le chapitre 12 *in* Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation (Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, Macmillan, 1916), trad. Gérard Deledalle, Paris : Armand Colin, 1975, pp. 187-199.

Le modèle de David KOLB : " Toward an Applied Theory of Experiential Learning " *in* Theories of Group Processes, Cary Cooper (ed.) London/New York : John Wiley and Sons, 1975. Aussi " On Management and the Learning Process " *in* Organizational Psychology. A Book of Readings, David Kolb & als., Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, deuxième édition, 1974 (1971), pp. 27-42. En français : " L'apprentissage et la résolution de problèmes ", chapitre 2 *in* Comportement organisationnel. Une démarche expérientielle, David A. Kolb & als., trad. G. Marion et R. Prévost, Montréal : Guérin, 1976, pp. 33-52.

Le modèle de James S. COLEMAN : " Differences Between Experiential and Classroom Learning ", chapitre 5 *in* Experiential Learning, Morris T. Keeton and Associates, San Francisco : Jossey-Bass, 1976, pp. 49-61. On retrouve également ce modèle dans " Properties of Experiential Learning " *in* Directions for Experiential Education in Higher Education, Ann S. Ford (ed.), Proceedings of a Conference for Academic Administrators, tenue à Berea, Kentucky, du 17 au 19 novembre, 1975, ERIC ED 125 496, pp. 1-4.

Le modèle de Chris ARGYRIS & Donald A. SCHÖN : Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness, San Francisco : Jossey-Bass, 1974, 224 pages. Quelques années plus tard, Argyris & Schön appliqueront leur modèle d'apprentissage expérientiel dans le domaine des organisations : Organizational Learning. A Theory of Action Perspective, Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1978, 344 pages.

Le modèle du Alverno College:" Toward a Theory of Undergraduate Experiential Learning ", Austin Doherty & als., New Directions for Experiential Learning, 1978, no 1, pp. 23-35.

Le modèle de William R. TORBERT : Learning from Experience. Toward Consciousness, New York : Columbia University Press, 1972, 248 pages.